

DAR SENTIDO Y EFECTIVIDAD A LOS DERECHOS HUMANOS PARA LOS NIÑOS INDÍGENAS

por Bénédicte Lucas*

RESUMEN

Es innegable que la Convención sobre los derechos del niño fue una gran aportación, no sólo para la infancia sino también para la teoría de los derechos humanos en general. El niño pasó del estatuto de objeto de derechos y al de sujeto de derechos, y se convirtió en ciudadano. Sin embargo, tiene un fallo: el niño del que trata la Convención es un niño abstracto. Ahora bien, si bien todos los niños del mundo tienen unas necesidades comunes por ser niño, las necesidades vinculadas al proceso de identificación y socialización varían de una cultura a otra. Por lo tanto, el no adaptar los derechos humanos básicos del niño a su contexto cultural les hace ineficaces. Este fenómeno tiene mayor alcance en Estados donde viven pueblos indígenas, y pone a los niños indígenas en situaciones de particular vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVE

Infancia, derechos del niño, relatividad cultural, pueblos indígenas

SUMARIO

Introducción. I. Derecho a la identidad. I.1. Derecho al registro del nacimiento, al nombre y a la nacionalidad. I.2. Derecho a la preservación de las relaciones familiares. II. Derecho a la supervivencia y al desarrollo. II.1. Supervivencia, desarrollo y acceso a las tierras ancestrales y sus recursos. II.2. Supervivencia, y derecho a la salud y a la atención sanitaria. II.3. Desarrollo y derecho a la educación. III. Conclusión. Bibliografía.

Introducción.

La Convención sobre Derechos del Niño de 1989¹ (en adelante «la Convención»), parte del principio según el cual el niño, por su falta de madurez física y mental, requiere protección y cuidado especiales. Pero, ¿Son los niños todos iguales? ¿Tienen las mismas necesidades? Los autores de la Convención apartaron la idea de relatividad cultural², asumiendo que, al establecer principios universales a nivel internacional, se mejoraría la calidad de vida de todos los niños del mundo. Si bien la Convención reconoce el principio de diversidad cultural, a través del preámbulo³ y del artículo 30⁴, no plantea la posible tensión entre la Convención y derechos y costumbres propios de la cultura indígena.

* La autora es Licenciada en Derecho Público Internacional y Europeo (Universidad Jean Monnet-París XI, Francia), Licenciada en Ciencias Políticas (Universidad Denis Diderot-París XI, Francia) y Diplomada en Derechos del Niño (Universidad de Valencia/Universidad autónoma de México/ UNICEF).

¹ Convención actualmente ratificada por 150 Estados.

² Uso aquí el término relatividad, que, en mi opinión, significa reconocer que el mundo consta de sistemas culturales distintos, que se pueden apreciar, siempre que se adopten criterios adecuados a cada sistema cultural. Se distingue del relativismo que, al asumir que las culturas son todas iguales, no permite ninguna apreciación. En mi opinión, no es que las culturas sean iguales entre sí, sino que tienen un igual derecho a ser reconocidas como sistemas de valores que guían a un grupo de hombres, y ser apreciadas.

³ «Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño».

⁴ «En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho, que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o emplear su propio idioma».

Ahora bien, el modelo cultural en función del cual se desarrolla un niño indígena es radicalmente distinto al modelo cultural occidental que sirvió de marco de referencia en la elaboración de la Convención. No valorarlo puede acarrear incompatibilidades entre ciertos derechos de la Convención y ciertas prácticas culturales, como también insuficiencias legales susceptibles de aniquilar el potencial cultural imprescindible al ejercicio y desarrollo de las libertades del niño, así como a la formación de su identidad. En efecto, la cultura es un elemento configurativo de la persona. El hombre, y por tanto el niño, sólo puede desarrollarse en el marco de una cultura. Por cierto, comparto la opinión del filósofo suizo Patrice Meyer-Bisch⁵ que sostiene que hablar de “identidad cultural” es casi un pleonismo, en la medida en que ninguna identificación se puede realizar sin enculturación. Quisiera citar al profesor Dionisio Borobio⁶, quien expresa muy bien esa idea: “El respeto a la persona exige el respeto a la cultura. Sólo se puede acceder a una plena y verdadera humanidad a través de la cultura. Ésta abarca toda la actividad del hombre: su inteligencia y su afectividad, su búsqueda de sentido, sus costumbres y sus recursos éticos, sus creencias y sus mitos, sus ritos y sus juegos. La cultura es de tal modo connatural al hombre, que la naturaleza de éste no alcanza su expresión plena sino mediante la cultura. La cultura es nuestra condición de ser y de aparecer, nuestra forma de identificarnos y comunicarnos”.

Por eso, los niños indígenas necesitan derechos específicos que se adapten a su cultura y a su situación particular. El Comité de los Derechos del Niño (en adelante el Comité), órgano encargado de supervisar la aplicación de la Convención, llamó la atención de los Estados sobre esa necesidad, dedicándole uno de sus días de debate general, en 2003⁷. Recuerda que, “en virtud de los artículos 2 y 30 de la Convención, [los Estados Partes tienen la obligación de] promover y proteger los derechos humanos de todos los niños indígenas”. El acta del debate consta de una serie de recomendaciones y propuestas al respecto, inspiradas de las recomendaciones adoptadas por el Foro Permanente de Naciones Unidas sobre cuestiones indígenas, en 2002 y 2003⁸. Sin embargo, desde entonces, las recomendaciones del Comité no parecen haberse llevado a la práctica. Efectivamente, en octubre de 2005, el Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen, insistía en la situación preocupante de los niños indígenas en materia de educación⁹. Por otra parte, en julio de 2005, la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe organizó en Madrid un Encuentro Iberoamericano sobre Derechos de la Niñez y Adolescencia indígena, durante el cual niños indígenas denunciaron “las condiciones de exclusión, marginación, racismo y discriminación en las que

⁵ P.MEYER-BISCH, “Quatres dialectiques pour une identité”, in *Les identités culturelles*, PUF, Paris, 2000, p. 273

⁶ Dionisio BOROBIO, *Familia e interculturalidad*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 2003, p. 24. Dionisio BOROBIO es director del Instituto superior de ciencias de la familia de la Universidad Pontificia de Salamanca.

⁷ *Day of General Discussion on the Rights of Indigenous Children*, Comité on the Rights of the Child, 34th session, 15 September - 3 October 2003, §1, traducción propia.

⁸ en sus dos primeras sesiones en 2002 y 2003

⁹ Intervención oral de Rodolfo STAVENHAGEN en la 60ª sesión de la Asamblea General de Naciones Unidas, ítem 68, Nueva York, 19 de octubre de 2005.

viven, y que les impiden desarrollarse como seres humanos y ciudadanos plenos con derechos específicos”.

En realidad, la mayor dificultad que enfrentan los niños indígenas, y que condiciona su vida, es la discriminación. Por desgracia, los motivos de discriminación son múltiples: ser menor, ser indígena, muy a menudo ser pobre (dado que muchos indígenas, por ser víctimas de discriminación étnica, son marginados por la sociedad y condenados a vivir en la pobreza), y, para las niñas, ser de sexo femenino. Ante esta situación, establecer un principio general de no discriminación, como en el artículo 2 de la Convención¹⁰, no es suficiente. Hace falta disposiciones expresas y explícitas que tomen en cuenta el caso de los niños indígenas. El Comité dio, en el acta arriba enunciado, un ejemplo de medidas que se pueden tomar al respecto: que los Estados incluyan datos detallados sobre los niños indígenas en cada informe que realicen acerca de la implementación de la Convención sobre Derechos del Niño, o de la aplicación de la Declaración y del Programa de Acción contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, adoptados en Durban en 2001¹¹. Por otra parte, el Comité recomienda medidas muy concretas, en cuanto a la aplicación de la Convención a los niños indígenas. Estas medidas abarcan la identidad, el entorno familiar, la educación y la salud.

A través de este trabajo pretendo retomar los distintos derechos recogidos en la Convención y enfrentarlos con la realidad de la niñez indígena, es decir ver sus implicaciones para los niños indígenas, con el propósito de intentar proponer adaptaciones y modificaciones convenientes para que los niños indígenas gocen del pleno ejercicio de sus derechos humanos.

Quisiera partir de la clasificación elaborada por el Centro de investigación Innocenti de UNICEF en el número 11 de su revista *Innocenti Digest* dedicado a los derechos de los niños indígenas¹². Los derechos que tienen particular relevancia a la hora de aplicarlos a los niños indígenas son : el derecho al registro del nacimiento, a un nombre y a la nacionalidad (artículo 7.1), el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6), el derecho a la salud y a la atención sanitaria (artículos 24 y 26), el derecho a la educación (artículos 28 y 29), y el derecho a la protección contra el abuso, la violencia, y la explotación (artículos 32 a 36).

Podemos analizar ese conjunto de derechos distinguiendo entre dos grupos: por un lado, los derechos vinculados a la identidad del niño, y por otro, los derechos vinculados a la supervivencia y al desarrollo del niño.

¹⁰ “Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción sin distinción alguna, independiente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión pública o de otra índole, origen nacional, étnico o social.”

¹¹ En el marco de la Conferencia Mundial del mismo nombre, que tuvo lugar del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001

¹² Centro de Investigación Innocenti de UNICEF, *Asegurar los derechos de los niños indígenas*, *Innocenti Digest* n°11, UNICEF, Florencia, 2004

I. DERECHO A LA IDENTIDAD.

De todos los derechos reconocidos en la Convención se destacan tres derechos que condicionan todos los demás. En primer lugar, está el derecho del niño al registro de su nacimiento, sin el que el niño no tiene existencia legal, luego, el derecho a un nombre, imprescindible para marcar su individualidad y identificarle como persona, y por fin, el derecho a la nacionalidad, sin el que el niño, al no tener un vínculo establecido con el Estado en el que ha nacido, no puede recibir su protección. Por consiguiente, es primordial que el niño goce de estos tres derechos básicos para poder disfrutar de los demás derechos que le atribuya la Convención. Retomemos cada uno de ellos.

I.1. Derecho al registro del nacimiento, al nombre y a la nacionalidad.

Cabe notar que el registro del nacimiento constituye un derecho ajeno a las costumbres indígenas relativas a la celebración del nacimiento de un niño y al reconocimiento de la paternidad o de la maternidad de éste. Los indígenas lo ven más bien como un acto complementario. En realidad, muy a menudo no comprenden la importancia de tal certificado. Además, las oficinas de registro suelen estar lejos de las comunidades, lo que supone un gasto más (el del transporte) que se suma al coste del trámite. Por otra parte, en muchos lugares, no se admiten los nombres indígenas, o bien porque no se puede usar otra lengua que la lengua nacional en los registros, o bien porque directamente se invalidan¹³.

Por lo que se refiere al derecho a un nombre, acabamos de ver el primer obstáculo a la efectividad de éste derecho con la posible prohibición de registrar un nombre indígena. Esta práctica estatal parece incompatible con las disposiciones del artículo 7.1 de la Convención (arriba enunciado), y también del artículo 8, que precisa que “los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad incluido [...] el nombre”. Existe también otra dificultad que tiene que ver a la vez con el nombre y el registro del nacimiento. En determinadas culturas no se le da un nombre al niño hasta que cumpla una cierta edad, muy a menudo el primer año. Por ejemplo, en la cultura masaí, el niño no recibe un nombre al nacer, sino, al cumplir un año, se le da un nombre provisional, y sólo tendrá un nombre definitivo al cumplir cuatro años. Esa práctica cultural tiene que ver con la mortalidad infantil y su temor. Ahora bien, las legislaciones suelen impartir un plazo de un par de meses, como mucho, para el registro de un nacimiento; plazo después del cual los padres están sujetos a sanciones, entre otras a multas.

En cuanto al derecho a la nacionalidad, éste nos remite a una problemática más general. En efecto, los indígenas no tienen la misma concepción de la nacionalidad¹⁴. Para ellos la nacionalidad no tiene un sentido

¹³ Luís Enrique LÓPEZ, *Igualdad con dignidad – Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá, octubre 2004, p. 66

¹⁴ Véase : E. AYALA, R. DE LA CRUZ, A. KOWII, L. MALDONADO, G. ORTIZ, J. QUIMBO, G. RAMÓN, J. SANCHEZ-PARGA, J. C. TRUJILLO, A. WRAY, *Pueblos Indios, Estado y Derecho*, Quito-Ecuador, Corporación Editoria Nacional, 1992 ; Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de*

político-jurídico, es decir un vínculo legal con un Estado, sino un sentido socio-político: corresponde a una colectividad de seres humanos unidos por un vínculo de solidaridad (territorio, costumbres...), y con identidad propia. Un mismo Estado puede constar de varias nacionalidades, conformando la Nación política nacional; una Nación de nacionalidades, digamos, unidas por el sentimiento de pertenencia a una patria¹⁵. Por ejemplo, los zapatistas de Chiapas se consideran como mexicanos, se dicen patriotas, y quieren inscribirse en la Nación mexicana¹⁶. Por lo tanto, si tomamos en cuenta esa concepción, cuando el artículo 8 de la Convención estipula que “los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad incluidos la nacionalidad, el nombre...”, se debe entender que corresponden a los Estados tomar las medidas necesarias para que se respete la nacionalidad del niño. Por ejemplo, si un niño nace mapuche de Chile, se tendría que registrar como mapuche chileno y no sólo como chileno.

Así pues, podemos considerar estos derechos como instrumentos, o prerequisites para tratar de la efectividad de los demás derechos humanos del niño.

Ahora, si miramos la totalidad del artículo 8, la Convención menciona otro componente de la identidad: “los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad incluidos la nacionalidad, el nombre y las *relaciones familiares*”.

1.2. Derecho a la preservación de las relaciones familiares.

El Preámbulo de la Convención pone de manifiesto el papel clave de la familia en el desarrollo del niño: “Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia...”. Pero, ¿de que modelo familiar estamos hablando? Si bien el artículo 5¹⁷, al referirse a la familia ampliada y a la comunidad, toma en cuenta la posible existencia de modelos de familia distintos al modelo de familia nuclear, el enfoque de la Convención remite al modelo occidental.

En efecto, en el pensamiento occidental prevalece la idea que la niñez debe ser protegida del mundo adulto, y que nada debe obstaculizar el proceso de preparación del niño a la vida y consecución de su autonomía individual.

culturas, Paídos, 1998 ; Christian GROS, “Ethnicité et modernité : question en suspens”, in *Amérique latine 2002*, Observatoire des changements en Amérique latine, IHEAL, 2002

¹⁵ Veáanse *L'indigène en Amérique latine aujourd'hui : introuvable et incontournable définition* [El indígena hoy en América Latina : una definición imposible de encontrar, y sin embargo inevitable], Bénédicte LUCAS, tesina licenciatura en ciencia política, Universidad Denis Diderot-Paris 7, Paris, enero 2005, p.p. 10-13 ; disponible en la biblioteca de ciencias sociales de esa universidad, y registrada en La Société des Gens de Lettres de France [Sociedad de Gente de Letras de Francia], con el n° 2005.04.0227, y fecha del 15/04/2005

¹⁶ Yvon Le Bot, “Le rêve zapatiste” in « Il y a place dans le monde pour bien des mondes – La longue marche des peuples indigènes », *Ethnies*, Survival International (France)/Peuples autochtones et développement, Vol. 17 n° 29-30, invierno 2003, p.p. 225-226

¹⁷ “Los Estados respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local”.

Ahora bien, en muchas culturas, no se puede separar el concepto de niño del de familia o de comunidad.

Por ejemplo, en el contexto africano, se entiende por familia el círculo de personas que incluye: a los hijos, padres, abuelos, tíos y tías, hermanos y hermanas, que, a su vez, tienen sus propios hijos, además de otros parientes inmediatos; a los parientes difuntos y a los miembros no nacidos que están aún en el vientre de los vivos¹⁸. El individuo depende totalmente del grupo familiar al que pertenece: el individuo no puede existir por sí sólo, sino de forma corporativa. La comunidad hace, crea o produce al individuo, el cual depende de todo el grupo.¹⁹ Cada miembro de la comunidad desempeña una serie de funciones, incluso los niños. Al igual que la comunidad tiene responsabilidades hacia los niños, los niños tienen responsabilidades hacia la comunidad. Lo que explica que, a diferencia de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño de 1990 conste de un artículo sobre las responsabilidades de los padres (el artículo XX) – padres entendido en un sentido ampliado – y otro sobre las responsabilidades de los niños (el artículo XXXI), que estipula lo siguiente : “Cada niño tiene responsabilidades hacia su familia y su sociedad, hacia el Estado y las comunidades legalmente reconocidas, y hacia la comunidad internacional. El niño, según su edad y capacidad, [...] tiene el deber de: a) trabajar para la cohesión de la familia, respetar a sus padres, superiores y mayores en cualquier momento y, en su caso, asistirles; b) servir la comunidad nacional al poner sus capacidades físicas e intelectuales al servicio de ésta”²⁰.

En fin de cuentas, en esas culturas, los niños tienen que asumir roles de adultos a una edad más temprana que en la cultura occidental. Se destaca aún más en las comunidades indígenas, en las cuales los niños aprenden a ser miembros de su familia y su comunidad integrándose a las actividades que desempeñan los adultos, primero estando y observando, luego imitando y jugando, y por fin haciendo poco a poco en la medida de sus posibilidades. El proceso de socialización primaria del niño indígena supone su incorporación al aparato productivo familiar y comunal²¹.

Por eso, es importante tener en mente la preservación de la integridad de las familias y comunidades indígenas a la hora de elaborar programas de desarrollo, servicios sociales, programas de salud y programas de educación para los niños indígenas, como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño²².

¹⁸ Dominique HABİYAKARE, “Familia y cultura africana”, in *Familia e interculturalidad*, *supra*, p.372

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Traducción propia.

²¹ Luís Enrique LÓPEZ, *op. cit.*, p. 66

²² *Day of General Discussion on the Rights of Indigenous Children*, Comité on the Rights of the Chile, *supra*, §17; traducción propia.

II. DERECHO A LA SUPERVIVENCIA Y AL DESARROLLO.

Antes de todo, es menester precisar lo que significan el derecho a la supervivencia y el derecho al desarrollo, de los que trata el artículo 6.2 de la Convención. El derecho a la supervivencia es el derecho del individuo a tener satisfechas sus necesidades más básicas, y el derecho al desarrollo corresponde al derecho del individuo a alcanzar todo su potencial²³.

Cabe vincular esas definiciones con el párrafo siguiente del preámbulo “Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo para la protección y el desarrollo armonioso del niño...”, y con el artículo 30 que estipula que “los Estados en que existan personas indígenas no se le negará al niño indígena el derecho a tener su propia vida cultural”.

Ahora bien, ¿Cuál es la base fundamental de la cultura indígena? Es su territorio, como lo explica la Corte Interamericana de Derechos Humanos: “la estrecha relación que los pueblos indígenas mantienen con la tierra debe ser reconocida y comprendida como la base fundamental de sus culturas, su vida espiritual, su integridad y supervivencia económica. Para las comunidades indígenas la relación con la tierra no es meramente una cuestión de posesión y producción sino de un elemento material y espiritual del que deben gozar plenamente, inclusive para preservar su legado cultural y transmitirlo a las generaciones”²⁴.

II.1. Supervivencia, desarrollo y acceso a las tierras ancestrales y sus recursos.

Efectivamente, para los indígenas, el territorio no sólo posibilita su supervivencia en tanto que ofrece la tierra en la que cultivan sus productos y crían sus animales, o los bosques, la fauna y los ríos necesarios para la vida y la supervivencia; es también y sobre todo la base de su organización social y el lugar en el que interactúan y construyen redes sociales, el espacio físico y psicosocial donde nacieron sus ancestros, donde están enterrados sus mayores y donde se encuentran sus dioses tutelares. Constituye además el espacio en el que surgieron y con el que están relacionados sus mitos de origen y es la cuna de su historia. De ahí el hecho de que la noción de territorio esté estrechamente ligada a la identidad, y que la naturaleza y la tierra sean considerados como la madre tierra de donde venimos, y a la que, por ende, los hombres y mujeres deben cuidar e incluso criar. El territorio vincula a los indígenas con el pasado y también con el futuro; les otorga sentido de continuidad y supervivencia como también de arraigo y pertenencia.²⁵ Por eso,

²³ “*La Infancia y la juventud*”, Guía de Estudios, Human Rights Education Associates (HREA), disponible en <http://www.hrea.net/learn/guides/juventud.html#top>

²⁴ *Caso Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tíngni*, sentencia de 31 de agosto 2001, párr. 149 reiterado en *Caso Masacre Plan de Sánchez. Reparaciones.*, sentencia de 19 de noviembre 2004, párr. 85, y en *Caso Comunidad indígena Yakye Axa*, sentencia de 7 de junio de 2005, párr. 78

²⁵ Luís Enrique LÓPEZ, *op. cit.* p.16

reivindican su derecho a la tierra como condición *sine qua non* de su supervivencia y del ejercicio de su libertad.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos reconoció la importancia vital que tiene para los indígenas el acceso a las tierras y sus recursos al declarar que “en el caso de los pueblos indígenas el acceso a sus tierras ancestrales y al uso y disfrute de los recursos naturales que se encuentren en ellas están directamente vinculados con la obtención de alimento y el acceso a agua limpia”, y “al desconocer el derecho ancestral de los miembros de las comunidades indígenas sobre sus territorios, se podría estar afectando otros derechos básicos, como el derecho a la identidad cultural y la supervivencia misma de las comunidades indígenas y sus miembros.”²⁶ Es más, en el caso *Yakye Axa*, la Corte hace explícitamente referencia recordando que “en materia de derecho a la vida de los niños, el Estado [...] debe asumir su posición especial de garante con mayor cuidado y responsabilidad, y debe tomar medidas especiales orientadas en el principio del interés superior del niño”, y precisando que “en el presente caso, el Estado [de Paraguay] tiene la obligación de proveer a los niños de la Comunidad las condiciones básicas orientadas a asegurar que la situación de vulnerabilidades que se encuentra su Comunidad por la falta de territorio no limitará su desarrollo o destruirá sus proyectos de vida.”²⁷ Es una lástima que el Comité de los Derechos del Niño no mencione en sus recomendaciones del 2003 que, en el caso de los niños indígenas, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo se sustenta en el acceso a las tierras ancestrales y sus recursos.

Ahora bien, si miramos el informe realizado en 2001 por la Relatora Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Erica-Irene A. Daes, sobre poblaciones indígenas y su relación con la tierra²⁸, pesan constantes amenazas sobre las tierras, territorios y recursos de los pueblos indígenas (párr. 119). Uno de los problemas contemporáneos más generalizados es que los Estados no reconocen la existencia del uso, la ocupación y la propiedad de las tierras indígenas y no otorgan el estatuto jurídico adecuado ni los derechos legales para proteger ese uso, ocupación o propiedad – como por ejemplo el derecho a la propiedad colectiva (párr. 124). El hecho de que los Estados no aplican ni hacen cumplir la legislación existente (de origen internacional como el Convenio 169 de la OIT, o nacional) que protege las tierras y los recursos indígenas - sobre todo en materia de demarcación de las tierras – constituye también un problema muy extendido (párr. 130). Erica-Irene A. Daes identifica otros problemas que existen entre los gobiernos y los pueblos indígenas y propone una serie de principios y recomendaciones para solucionarlos, pero prefiero no extenderme demasiado, y les invito a que lean los apartados 119 a 163 del informe de Erica-Irene A. Daes.

Por consiguiente, el acceso a las tierras, por desempeñar un papel central en la vida de los indígenas, tiene implicaciones en todos los aspectos

²⁶ *Caso Comunidad indígena Yakye Axa*, supra, párr. 73 y 90

²⁷ *Caso Comunidad indígena Yakye Axa*, supra, párr. 78

²⁸ Erica-Irene A. DAES, “Las poblaciones indígenas y su relación con la tierra”, *Prevención de discriminaciones y protección a los pueblos indígenas y a las minorías*, 2001, E/CN.4/2001/21

de su vida no sólo directas (su sustento), sino también indirectas, que van desde la construcción de sus identidad hasta la salud.

Con relación a la salud, también existen insuficiencias legales que afectan directamente a la salud de los niños indígenas.

II.2. Supervivencia, y derecho a la salud y a la atención sanitaria.

Según el artículo 24.1 “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios”. Por otra parte, el artículo 26 establece que “los Estados reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la Seguridad Social [...] y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho [...]”, y que “Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda, teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre”.

Ahora bien, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) registra una tasa de mortalidad infantil mucho mayor en áreas con presencia indígena²⁹. ¿Cómo explicar ese fenómeno?

Según la OPS, las condiciones ambientales, la marginación y la pobreza en que viven muy a menudo las poblaciones indígenas se traducen en el perfil epidemiológico en el que predominan las enfermedades por causas previsibles. Entre las enfermedades que cobran más víctimas entre los indígenas estarían la malaria, la oncocercosis, las infecciones respiratorias agudas, la tuberculosis, las enfermedades diarreicas, la desnutrición, las enfermedades crónico-degenerativas, e incluso el suicidio y el VIH/SIDA³⁰.

Sin embargo, la pobreza no es la única causa de los problemas de salud de los niños indígenas. Existe un acceso discriminatorio a los servicios sanitarios³¹, o bien por la lejanía de los centros de salud de las comunidades indígenas, o bien por el rechazo de los métodos y prácticas medicinales tradicionales que conlleva a la inadecuación de los servicios y personal sanitarios. ¿Cómo remediar a esas deficiencias?

El Convenio 169 de la OIT establece un marco de acción, basado en los Derechos Humanos, que asegura cuidados médicos y culturales apropiados para los niños indígenas y sus comunidades³²:

-que los gobiernos garanticen la disponibilidad del servicio de atención sanitaria adecuado o suministren a los pueblos indígenas los recursos

²⁹ Luís Enrique LÓPEZ, *op. cit.* p. 64

³⁰ *ibid.*

³¹ “Asegurar los derechos de los niños indígenas”, *supra*, p.p. 9-10

³² *ibid* p. 14

necesarios para permitirles preparar y prestar tales servicios bajo su propia responsabilidad y control.

-que los servicios sanitarios tengan, en la medida de lo posible, sede en la comunidad, y tomen en cuenta los cuidados preventivos, las prácticas de cura y los remedios tradicionales.

-que el suministro de tales servicios esté coordinado con otras medidas sociales, económicas y culturales en el resto del país.

Igualmente, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas señaló, en su Observación General 14 sobre el derecho al disfrute del más alto nivel de salud, que: “los pueblos indígenas tienen derecho a medidas específicas que les permitan mejorar su acceso a los servicios de salud a las atenciones de la salud. Los servicios de salud deben ser apropiados desde el punto de vista cultural, es decir, tener en cuenta los cuidados preventivos, las prácticas curativas y las medicinas tradicionales”.

Cabe notar que las poblaciones más vulnerables son los pueblos que viven en aislamiento, nómadas o no, porque al no tener su territorio reconocido y demarcado, y muy a menudo tener sus tierras invadidas por colonos, empresas petrolíferas, mineras o madereras, por haciendas ganaderas..., cualquier contacto con personas ajenas al grupo constituye una fuente de transmisión potencial de enfermedades contra las cuales no poseen inmunidad, y por lo tanto graves e incluso mortales³³. Además, esos pueblos tribales siendo mayoritariamente cazadores-recolectores, la pérdida de sus tierras puede dificultarles el alimentarse por sí mismos y llevar una vida saludable.

Suelen también ser más afectados por el suicidio. Por ejemplo, el periodista Juan Forero cuenta, en un artículo titulado *Désintégration - En Colombie, modernité rime avec suicide chez les ados indigènes* [Desintegración - En Colombia, modernidad rima con suicidio en los adolescentes indígenas]³⁴, que en las tribus Emberas, Wounaans, Katios y Chasis quinze jóvenes se han suicidado desde marzo 2003, lo que equivale a una tasa de suicidio de 500 por 100.000 (ya que, en total, esas tribus no superan las 3000 personas). Juan Forero explica que si bien en esas comunidades este tipo de muertes se suele atribuir a espíritus malos y formas de posesión, los líderes indígenas admiten cada vez más el vínculo importante que puedan tener esas muertes con la guerra civil, la pobreza y la desesperación, pero no saben como combatirlo. Efectivamente, desconocen las complejidades de los trastornos mentales y sus remedios. Juan Forero relata que unos líderes emberas fueron a solicitar la ayuda de profesionales “occidentales” de la salud mental, pero Colombia no tiene psiquiatras capacitados para tratar a los indígenas como los emberas, que apenas hablan el castellano y nunca han experimentado métodos terapéuticos “occidentales”.

³³ *ibid* p.9, y *Memoria 2003*, Survival International, p.12 que relata el caso de los jarawa - pueblo aislado que vive en las Islas Andamán - expuestos a enfermedades infecciosas peligrosas para ellos, desde la apertura de una carretera que atraviesa su territorio.

³⁴ Juan FORERO, “Désintégration - En Colombie, modernité rime avec suicide chez les ados indigènes”, in *Courrier International*, n°783, 03/11/2005.

Otro problema que tiene que ver con la cultura es el hecho de que ciertas creencias o prácticas culturales pueden favorecer el desarrollo de ciertas enfermedades. Por ejemplo, en Bolivia la lucha contra la enfermedad de Chagas (enfermedad provocada por la picadura de un insecto, la vinchuca, muy presente en las zonas rurales pobres de América latina y que afecta particularmente a los niños) supuso campañas particulares de concienciación, a iniciativas del gobierno y varias ONGs, porque la vinchuca es considerada por muchos indígenas como el símbolo de la cosecha, y por lo tanto bienvenida en el hogar³⁵. Sin embargo, desde hace poco y gracias a esas campañas, las personas enviadas por el gobierno o por ONGs, como Médicos sin Fronteras, pueden entrar en las casas para desinfectarlas y aniquilar el “insecto maldito”³⁶.

Dicho eso, el elemento cultural no interviene siempre como un factor de complejidad con respecto a la salud. También puede tener una influencia muy positiva si miramos a la posible complementariedad entre los saberes convencionales y los tradicionales, que puede llegar a cubrir mejor las necesidades de salud tanto de la población indígena como de la población no indígena³⁷.

Por fin, es menester tratar de las “prácticas tradicionales perjudiciales para la salud de los niños”. El artículo 24.3 de la Convención, insta los Estados a que “adopten todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales perjudiciales para la salud de los niños”. La Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño incluso va más allá al hablar, en el artículo XXI (I), de la eliminación de “prácticas culturales y sociales peligrosas para el bienestar, la dignidad y el normal crecimiento y desarrollo del niño, y en particular a) las costumbres y prácticas perjudiciales para la salud y la vida del niño, y b) las costumbres y prácticas discriminatorias para el niño por razón de sexo o estatuto”. En realidad remite a un problemática que no afecta sólo a los niños y que es muy compleja. No pretendo entrar en ese debate más global, sino centrarme en los aspectos prácticos de la cuestión. Para facilitar la comprensión del problema, usaré un caso concreto a título de ilustración: el de la circuncisión femenina.

La circuncisión femenina es el nombre colectivo que abarca distintas prácticas tradicionales culturales (y no religiosas) que consisten en cortar, parcial o totalmente, los genitales femeninos³⁸. Suele realizarse sobre niñas de 4 a 12 años, y corresponder a un ritual que marca la entrada en la edad adulta³⁹. Sin embargo, no es siempre así. En algunas culturas se practica un par de días después del nacimiento, o antes del matrimonio, o incluso después del primer embarazo⁴⁰, y por consiguiente no tiene necesariamente que ver con la entrada en la edad adulta. El mayor motivo es limitar los deseos sexuales de

³⁵ Rosa M. Tristan, “La maladie de Chagas et ses punaises maudites”, in *Courrier International*, n°697, 11/03/2004.

³⁶ *Ibid*

³⁷ Véase por ejemplo el reportaje “Samoa et son remède antisida.” [Samoa y su remedio contra el sida], in *Courrier International*, n°747, 22/02/2005.

³⁸ Anika RAHMAN, Nahid TOUBIA, *Female Genital Mutilation. A guide to laws and policies worldwide*, Zedbook, Londres, 2000, p. 3

³⁹ *Ibid*

⁴⁰ *Ibid*

la mujer, o bien porque en muchas comunidades el honor de la familia depende de la virginidad o la restricción sexual de las niñas - en ese caso la circuncisión contribuye a limitar las relaciones sexuales antes del matrimonio - (por ejemplo en Egipto, Sudán y Somalia), o bien porque se quiere limitar las demandas sexuales de la mujer hacia su marido para que éste pueda tener varias mujeres, lo que quiere decir satisfacerlas todas (por ejemplo en Uganda y Kenya)⁴¹. Hay varios tipos, o mejor dicho grados, de circuncisión, que son función de la importancia de la extirpación del clítoris (*sunna*, cliteridectomía, escisión, infibulación)⁴².

El derecho internacional considera la circuncisión femenina como una violación de los derechos humanos básicos. Se ha reconocido que vulnera los derechos de la mujer al ser una forma de violencia y de discriminación contra la mujer⁴³, así como los derechos a la integridad física⁴⁴ y a la salud⁴⁵. Eso se explica por las consecuencias de la circuncisión para la salud física, mental y sexual de la mujer. En efecto, las mujeres suelen padecer complicaciones, variables en función del tipo de circuncisión, tales como, a corto plazo, hemorragias, dolores, infecciones, e incluso muerte, y a largo plazo problemas urinarios entre otros⁴⁶. Por otra parte, el impacto psicológico provocado por la pérdida de sangre, el dolor y el miedo puede generar traumas importantes. Otra consecuencia posible es la disminución del placer sexual⁴⁷. Sin embargo, la circuncisión femenina sigue siendo una práctica bastante extendida⁴⁸, y constituye un problema de salud pública⁴⁹. Por eso, las autoridades locales y las ONGs luchan por su medicalización, y sobre todo por su eliminación. Cabe notar que hay una diferencia muy importante entre esas dos metas. Mientras que medicalizar la circuncisión femenina implica que es una práctica aceptable, y que su mantenimiento es necesario y por lo tanto que hace falta mejorar las condiciones en las que se realiza, eliminarla significa que no es una práctica aceptable.

Las razones de la circuncisión femenina son muy variadas. Varios estudios, realizados por distintos antropólogos y sociólogos en África,

⁴¹ *Ibid*, p.p. 4-5

⁴² Bettina SHELL-DUNCAN, Ylva HERNLUND, *Female Circumcision in Africa. Culture, controversy and change*, Lynne Rienner Publishers, Londres, 2000, p. 4

⁴³ derecho recogido en los artículos 1 y 2 de la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* de 1993, y en los artículos 1 y 5 a) de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (Convención de la Mujer o CEDAW) de 1979.

⁴⁴ Derecho recogido en el artículo 5 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948, en el artículo 7 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* de 1966 y en el artículo 1 de la *Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes* de 1984.

⁴⁵ Derecho recogido en el artículo 25 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, y artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

⁴⁶ Bettina SHELL-DUNCAN, Ylva HERNLUND, *op. cit.*, p. 14

⁴⁷ *Ibid*, p.14

⁴⁸ I.O ORUBULOYE, Pat CALDWELL y John C. CALDWELL, "Female Circumcision Among the Yoruba of Southern Nigeria: The beginning of change", in *Female Circumcision in Africa. Culture, controversy and change.*, *supra*, p. 88

⁴⁹ Mario Usman MANDARA, "Female Genital Cutting in Nigeria: Views of Nigerian Doctors on the Medicalization Debate.", in *Female Circumcision in Africa. Culture, controversy and change.*, *supra*, p103

demuestran que, en realidad, se sigue practicando esa antigua tradición mayoritariamente por conformidad y presión social⁵⁰. Se piensa que tener a su hija sin circuncir es un obstáculo para que encuentre un marido, dada la importancia que pueda tener la circuncisión femenina en términos de sexualidad. Sin embargo, uno de esos estudios revela también que el 70 % de las hijas que no están circuncidadas no lo ven como un problema para el matrimonio⁵¹. Al final, el hecho de que la ausencia de circuncisión sea un impedimento para casarse es más bien una creencia de las madres. Otras creencias erróneas pueden sustentar la práctica de la circuncisión femenina, como pensar que contribuye a mejorar el parto, cuando los hechos prueban lo contrario⁵².

Así pues, las causas de tal práctica son bastante variadas y a veces basadas en elementos erróneos. Por eso, luchar contra ello, requiere un trabajo de sensibilización, pero no de cualquier manera: se debe buscar primero lo que motiva la práctica de la circuncisión femenina en cada caso. Eso es primordial porque, al tratarse de una práctica cultural, y por lo tanto muy arraigada en las mentalidades, cualquier intento de luchar contra ello sin entender su fundamento sería vano. Los objetivos de las campañas de sensibilización deberían ser los siguientes : en primer lugar, rectificar las ideas equivocadas entorno a los supuestos beneficios de la circuncisión femenina, en segundo lugar, informar sobre los riesgos que conlleva esta práctica, y en tercer lugar, inducir una reflexión entre sus practicantes potenciales sobre el interés superior del niño (como por ejemplo cuando, en ciertas culturas, la circuncisión femenina forma parte de un ritual de iniciación que permite a las niñas demostrar su valor al superar el dolor) y sobre medios alternativos susceptibles de conseguir el mismo objetivo que el que se busca a través de esa práctica.

Sabemos que la educación influye mucho, porque existe una correlación entre la prevalencia de la circuncisión femenina en determinadas zonas y el nivel de educación en esas zonas. Efectivamente, se destaca de los estudios a los que nos referíamos antes, que la circuncisión femenina prevalece en las zonas rurales⁵³, donde el nivel de educación es poco elevado⁵⁴. Ahora bien, la educación tiende a hacer la gente más apta a la confrontación con la tradición, y más receptiva a los cambios. Además, los mensajes y las campañas de información suelen más presentes en las ciudades⁵⁵.

Con respecto a la medicalización de la circuncisión, esa sólo puede ser una solución provisional, transitoria, puesto que, desde la perspectiva de los derechos humanos, la medicalización no hace la práctica más aceptable. Además, según la mayoría de los médicos locales existe un peligro incluso con

⁵⁰ I.O ORUBULOYE, Pat CALDWELL y John C. CALDWELL, *op.cit.*, p.p. 80-94

⁵¹ *Ibid*, p.85

⁵² *Ibid*, p.p. 80-94

⁵³ *Ibid*

⁵⁴ *Ibid*, p.79

⁵⁵ *Ibid*, p.91-92

una intervención medical ⁵⁶ (para futuros embarazos, y complicaciones a largo plazo). Por consiguiente, el remedio a la circuncisión femenina no radica en su medicalización.

En fin de cuentas, lo que hay que tener en mente es que no se puede lograr remediar a esas prácticas culturales con una aproximación “occidental” del problema, y prohibirlas para prohibirlas. Hace falta entenderlas antes de condenarlas. Suelen estar muy arraigadas en la tradición, y por eso es imprescindible llegar a las raíces del problema para poder tratarlo.

II. 3. Desarrollo y derecho a la educación.

El artículo 28.1 de la Convención señala que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”, y el artículo 29.1.c) precisa que “los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a inculcar al niño el respeto de [...] su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.”. La idea que está detrás de estos artículos es que la educación es un medio indispensable para el mantenimiento de la identidad.

Ahora bien, Rodolfo Stavenhagen, el Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, no deja de llamar la atención de los Estados sobre el elevadísimo número de abandono escolar que afecta a la niñez indígena⁵⁷. Por ejemplo, en Bolivia, cuya población se compone mayoritariamente de indígenas, un niño que habla una lengua indígena tiene el doble de probabilidades de repetir curso que un estudiante que sólo habla el español⁵⁸.

¿Cómo explicar ese fenómeno? Willemien le Roux, coordinadora regional del Grupo de trabajo sobre minorías indígenas en África del Sur, realizó un estudio sobre la primera infancia en los san en Botswana, y identificó varias causas⁵⁹: el idioma de enseñanza (distinto al idioma materno), la falta de autoestima y la falta de apoyo de parte de los padres, por ser ocupados con la supervivencia diaria, o por desconfiar en la escuela que ven como un espacio de aculturación. Cabe precisar que, en las culturas indígenas, la educación suele ser más bien informal. Por ejemplo, para los san, explica Willemien le Roux ⁶⁰, la mejor manera de aprender es, por un lado, mirando a los adultos, lo que hacen los niños desde muy pequeño ya que los primeros años están en contacto físico continuo con los adultos (en brazos, o en una tela atada a la espalda del adulto), y también escuchando cuentos, y por otro lado practicando. Por lo tanto, la enseñanza tradicional no tiene nada que ver con la enseñanza “moderna”, “occidental”, formal, de ahí el escepticismo de los padres.

⁵⁶ *Ibid*, p.104-105

⁵⁷ Véase supra nota 9.

⁵⁸ Fuente : UNICEF Comité español ; www.unicef.es/contenidos/329

⁵⁹ Willemien LE ROUX, *The challenges of change : a tracer study of San Preschool children in Botswana*, Bernard van Leer Foundation, Practice and Reflections n°15, The Hague, 2002, p.33

⁶⁰ *ibid*, p.p.34-35

En fin de cuentas, el problema es la inadecuación del sistema escolar, que no valora la diversidad cultural al proporcionar una educación monocultural y monolingüe. Ahora bien, según el artículo 17 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 2001, “la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos, y en este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad”. Muchos científicos incluso sostienen que la diversidad cultural y lingüística y la diversidad biológica no son aspectos separados de la diversidad de la vida, sino que están íntimamente relacionados y, en la práctica, se sustentan mutuamente⁶¹. Eso es lo que pretendieron demostrar las organizaciones UNESCO, Terralingua y WWF, al publicar el estudio *Sharing a World of difference* [Compartir un mundo de diversidad]⁶² dedicado al concepto de diversidad biocultural, es decir la diversidad de la vida en la Tierra, tanto en la naturaleza como en la cultura. De hecho, para ilustrar esa interacción entre el medio ambiente, las culturas y las lenguas, describen la situación de las comunidades indígenas⁶³ que, al vivir próximas al medio natural, dependen de él para su subsistencia (alimentos, medicinas, material de construcción y otros productos esenciales al efecto), a través de la agricultura, la ganadería, la caza, la pesca o la recolección, así como para satisfacer sus necesidades culturales y espirituales. Estas comunidades también han logrado, mediante esas actividades, un conocimiento profundo de los ecosistemas locales. Es lo que los antropólogos llaman el conocimiento ecológico tradicional, y, en muchos casos, se ha observado que el saber indígena y tradicional es más complejo que la ciencia “occidental”. Pero, cuando los jóvenes dejan de aprender el idioma de sus antepasados, o sólo lo conocen parcialmente, el saber especial incorporado a sus lenguas ya no se transmite, y por lo tanto se pierde. En efecto, como se señala en estudio *Sharing a World of difference*, las lenguas se han denominado el “ADN de las culturas”, porque han codificado el conocimiento cultural que los pueblos han heredado de sus antepasados⁶⁴. Ahora bien, en el *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición*⁶⁵, se estima que quizá la mitad de las lenguas del mundo se hallen hoy en día amenazadas, en distintos grados⁶⁶. Esa pérdida de lenguas ha afectado particularmente a las regiones de América y el Pacífico. Por ejemplo, de las 250 lenguas existentes en Australia, con sus al menos 600 dialectos, han desaparecido como mínimo

⁶¹ *Sharing a World of difference – The earth’s linguistic, cultural and biological diversity*, UNESCO, Terralingua, WWF, 2003, p.35

⁶² Véase supra ; texto disponible en www.terralingua.org/RecPublications.htm

⁶³ *Sharing a World of difference – The earth’s linguistic, cultural and biological diversity*, supra, p.35

⁶⁴ *Ibid*, p.19

⁶⁵ *Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición*, editado por Stephen Wurm, 2da edición, publicado por la UNESCO, 2001

⁶⁶ Aunque resulta difícil conocer todas las lenguas del mundo, por no existir una definición precisa de lo que es una lengua, se evalúa el número de lenguas habladas en el mundo a unas 6000/7000. Se calcula que menos de 300 lenguas, que tienen más de 1 millón de hablantes, representan un 95 % de la población mundial, mientras que la mitad de todas las lenguas habladas en el mundo, que tienen menos de 10.000 hablantes, representan sólo un 0,13 % de la población mundial. Véase: *Sharing a World of difference – The earth’s linguistic, cultural and biological diversity*, supra., p23,25

50, y otras 100 se enfrentan a una inminente extinción⁶⁷. Como lo acabamos de mencionar, una de las principales causas de ese fenómeno es el empleo de una lengua distinta de la lengua materna del niño en la educación formal, lo que le impide aprender su propia lengua en profundidad. Se trata de un situación de aprendizaje sustractivo de una lengua, donde la lengua dominante se aprende en detrimento de la lengua materna. La UNESCO, Terralingua y WWF proponen la alternativa siguiente: añadir el conocimiento de las lenguas dominantes al repertorio lingüístico de los niños, sin perjuicio para las lenguas nativas, ya que ese aprendizaje de lenguas adicionales daría lugar a un bilingüismo o multilingüismo aditivos y al mantenimiento de la lengua materna⁶⁸.

En realidad, si miramos detenidamente la Convención, nos damos cuenta de que promueve la incorporación al sistema educativo de un enfoque no sólo multicultural sino también intercultural.

Retomemos cada elemento del artículo 29.1.c), “la educación del niño deberá estar encaminada a [...] inculcar al niño el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales, del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”.

El verbo *inculcar* remite a la enseñanza, a los niños, de un conjunto de nociones, conceptos y valores, por unas personas capacitadas para ello, a través de ciertos currículos.

La expresión *el respeto de su propia identidad cultural [...] y sus valores* implica una valoración positiva de los valores y tradiciones culturales propios de cada cultura, y por lo tanto invita a la puesta en marcha de una enseñanza multicultural. Igualmente, el apartado d) del mismo artículo incentiva los Estados a valorar la diversidad cultural: “la educación del niño deberá estar encaminada a [...] preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.”. El Comité recomienda al respecto, que, por un lado, los Estados “revisen los currículos de enseñanza y los libros de textos para fomentar el respeto por todos los niños indígenas, su historia, su idioma y sus valores”, y por otro lado “tomen las medidas efectivas para incrementar el número de profesores procediendo de comunidades indígenas o que hablan idiomas indígenas, les proporcione la capacitación apropiada y se aseguren de que no sean discriminados en comparación con los demás profesores”⁶⁹.

La expresión *el respeto [...] de su idioma* supone tanto la posibilidad de aprender el idioma materno como la de recibir instrucción en el idioma materno.

⁶⁷ *Sharing a World of difference – The earth’s linguistic, cultural and biological diversity, supra.*, p. 29

⁶⁸ *Ibid.*, p.31

⁶⁹ *Day of General Discusión on the Rights of Indigenous Children*, Comité on the Rights of the Chile, *supra*, §19.a), d) ; traducción libre

A esos efectos, el Comité apela los Estados a que “implementen el derecho de los niños indígenas a aprender a leer y escribir en su propio idioma indígena o en el idioma más hablado dentro del grupo al que pertenece, así como en el idioma nacional del país en el que vive”⁷⁰. Igualmente, señala que los Estados “atenderán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena”⁷¹.

El final del enunciado va más allá al añadir *el respeto [...] de los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya*: se debe incorporar al sistema educativo un enfoque no sólo multicultural sino también intercultural, lo que contribuye a reforzar la tolerancia y la intercomunicación entre las culturas. La diversidad se convierte en un recurso sociocultural que enriquece el conjunto de la Nación. En efecto, la educación intercultural pretende trascender la noción de multiculturalismo que remite al reconocimiento de las distintas culturas y a su convivencia, pero no a la relación entre las personas pertenecientes a ellas. Como lo subraya Javier de Lucas, es importante no confundir esos conceptos. La multiculturalidad es un fenómeno empírico que corresponde a la coexistencia (y no la convivencia, que tiene una connotación positiva), en una misma sociedad, de grupos que se reclaman de identidades diferentes, mientras que el multiculturalismo es una respuesta política a ese hecho, que consiste en reconocer públicamente las diferencias para favorecer el vivir juntos. En cambio, la interculturalidad es un proyecto político-normativo que afirma que, en el seno de una sociedad, no puede haber una cultura impuesta, y fomenta el establecimiento de diálogos para pactar los valores que deben tener reconocimiento⁷². Por lo tanto, la interculturalidad estriba en el respeto, la igualdad y el intercambio.

Dicho todo esto, hay algo que falta en la Convención: no se menciona la educación no formal y el trabajo infantil como uno de sus componentes. En efecto, la Convención se centra en el trabajo infantil como explotación⁷³, y apela los Estados a que luchen contra las formas de trabajo que impiden un desarrollo normal del niño, que sea físico o psíquico, o que son nocivas para su salud. Pero, el trabajo infantil no es siempre una explotación, sobre todo en las culturas indígenas. Es cierto que cuando el trabajo infantil es motivado por la pobreza - al ser necesaria la contribución de los menores como mano de obra a la subsistencia de los núcleos familiares⁷⁴, o resultando imposible a los pequeños empresarios pagar una mano de obra adulta⁷⁵ - puede transformarse fácilmente en explotación⁷⁶. En este caso, los niños indígenas suelen ser las

⁷⁰ *Ibid.*, § 19.b); traducción propia.

⁷¹ *Ibid.*, § 17.d); traducción propia.

⁷² Véase Javier DE LUCAS (coord.), *La Multiculturalidad*, Cuadernos de Derecho Judicial, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2001.

⁷³ Véase artículo 32 de la Convención.

⁷⁴ Pilar Trinidad NUÑEZ, *El niño en el derecho internacional de los derechos humanos*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 2002.

⁷⁵ Child labour Guide, Manos Unidas, disponible en <http://uk.oneworld.net/guides/childlabour>

⁷⁶ Es importante subrayar que no se puede admitir la pobreza como justificación a la explotación infantil. Es la explotación de la pobreza la que contribuye a perpetuar la explotación infantil. Además, la pobreza puede ser también una consecuencia del trabajo infantil, ya que si

primeras víctimas de esa explotación infantil, dado que la pobreza afecta a los pueblos indígenas más severamente que al resto de la población⁷⁷. Sin embargo, en el caso de los pueblos indígenas, el trabajo infantil tiene una explicación cultural, es más, es una necesidad cultural. En efecto, decíamos antes que la concepción del aprendizaje en las culturas indígenas es muy distinta de la nuestra. Los niños indígenas aprenden haciendo, aprenden con la experiencia, lo que significa trabajando. Por consiguiente, el sistema educativo formal no les conviene.

Tomemos el ejemplo de los pastores maasai. La etnóloga Nathalie Bonini llevó a cabo una investigación sobre los maasai en Tanzania⁷⁸, donde la tasa de escolarización en los pastores maasai es la más baja de Tanzania (sólo el 33% de los niños maasai van a la escuela primaria), y se dio cuenta de que, en las comunidades maasai, las actividades pastorales están en competencia con la escuela⁷⁹. Al parecer, los maasai piensan que el niño que va a la escuela no puede ser un buen pastor, porque, por más que le gusten los animales, nunca tendrá tantos conocimientos como el niño que cuida el ganado todo el día y todos los días; le faltará la experiencia. También piensan que si el niño tiene la mente centrada en dos cosas, a saber la escuela y el pastoreo, no podrá hacer bien las dos cosas⁸⁰. Además, los traslados vinculados a las necesidades del ganado aumentan el ausentismo. Al final, si pudieran elegir, los pastores maasai no mandarían sus hijos a la escuela. Pero, como la escuela es obligatoria - los padres pudiendo ser multados por no mandar sus hijos a la escuela – elaboran estrategias para que les sea lo menos perjudicable posible, como escolarizar sólo a las niñas, o a los niños menos interesados en el ganado para que la pérdida sea mínima, o a los niños más listos para que puedan sacar provecho de la enseñanza escolar más rápidamente⁸¹.

Para solucionar ese problema y acercar la escuela a los niños maasai, se elaboró en Kenya un proyecto educativo alternativo⁸². En 1997, la organización OSIGILI (Iniciativas de la Organización para la Supervivencia del Grupo Indígena maasai, Il Laikipiak), estableció, con el apoyo de CARE Kenia, una escuela móvil para los niños y niñas pastores maasai que no van a la escuela. Al igual que en Tanzania, estos niños no tienen la oportunidad de ir a la escuela porque su trabajo es vital para su familia, ellos tienen que cuidar los valores de la familia, el ganado, etc. Los ciclos y planes de estudio de la escuela móvil de enseñanza se diseñaron tomando en cuenta el sistema de

éste ayuda a aumentar el ingreso familiar, también impide un aumento del salario de los adultos, incrementando el desempleo. Véase: el Informe del UNICEF *La Educación y el trabajo infantil*, 1997, p. 4

⁷⁷ Marianne WIBEN JENSEN, Editorial in *Pueblos indígenas e educación*, Asuntos Indígenas n°1/05, IWGIA, Copenhague, 2005, p.p. 4-5

⁷⁸ Nathalie BONINI, "Les Maasai et l'école en Tanzanie" in *"Repenser l'école. Témoignages et expériences éducatives en milieu autochtones"*, *Ethnies* n°22-23, Survival International/Peuples autochtones et développement, 1998, p.p. 71-77

⁷⁹ *ibid* p.73

⁸⁰ *ibid* p.74

⁸¹ *ibid* p.75

⁸² Jonson OLE KAUNGA, "Las experiencias de los pueblos indígenas con el sistema formal de educación : el caso de los pastorales kenianos" in *Pueblos indígenas e educación*, Asuntos Indígenas n°1/05, IWGIA, Copenhague, 2005, p.p 40-41

producción y la cultura pastoral, e incluyen insumos de los padres en el proceso de aprendizaje y en la selección de los maestros de la escuela móvil. Manejo, control de enfermedades y tratamiento del ganado, asuntos ambientales, higiene personal, historias orales, cultura, aritmética y kiswahili son algunas de las materias que los padres señalaron como de gran importancia para la educación de sus hijos. Los niños y las niñas pastores van a las escuelas móviles en las tardes cuando sus hermanos ya regresaron de las escuelas formales. Así, intercambian los roles: los niños que van a la escuela formal por las mañanas asumen las responsabilidades de cuidar el ganado por las tardes, permitiendo a sus hermanos y hermanas que vayan a las escuelas. Otro ciclo de aprendizaje tiene lugar cuando las escuelas formales cierran por vacaciones y los escolares regresan a sus casas y asumen las responsabilidades del pastoreo mientras que los pastores van a centros de aprendizaje, conocidos como “campamentos de aprendizaje”, durante un mes. Los niños y niñas pastores reciben allí una capacitación intensiva y vigorosa durante las largas vacaciones. Durante las sequías, cuando los pastores tienen que desplazarse a otros lugares, los padres deciden la dirección del desplazamiento, y los maestros de las escuelas móviles los acompañan. Las sesiones de aprendizaje se organizan con los ancianos que enseñan la cultura y canciones. También se fomenta el aprendizaje de niño a niña. En diferentes ocasiones, los hombres y mujeres mayores dan clases a los niños y niñas sobre el modo de vida maasai (por ejemplo sobre las distintas hierbas que se usan para curar enfermedades...). Esta educación no formal se ha enfrentado a un número de desafíos que han afectado seriamente su funcionamiento. Por ejemplo, las escuelas formales negaron a las escuelas móviles el uso de instalación como aulas, y negaron la admisión de aquellos niños pastores cuyos padres habían decidido que sus hijos debían ir a la escuela formal. En gran medida se ha tenido que confiar en la ayuda externa para la producción de material de enseñanza, el pago de los salarios de los maestros, etc. Por lo tanto, las organizaciones pastorales deberán realizar un trabajo de lobby ante las autoridades de gobierno para que esas iniciativas obtengan financiación y puedan seguir desarrollándose, y para que se implemente una política de educación no formal.

Cabe notar que la complejidad de la cuestión de la educación de los niños indígenas tiene que ver con la edad que se exige para enviar los niños a la escuela. Efectivamente, la escuela “moderna”, “occidental”, formal suele ser obligatoria de los 6 a los 12 años. Ahora bien, es cuando los niños indígenas pueden aprender mucho sobre supervivencia y capacidades de vida indígena. Por otra parte, la edad mínima para trabajar es conflictiva también. El artículo 32 de la Convención trata de este tema, pero remite a “las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales”, entre otros el Convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima de admisión al empleo de 1973. El artículo 2.3 de este Convenio estipula que esa “no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso a los 15 años”. Sin embargo, en el artículo 7 de ese mismo Convenio “se permite el acceso de personas de 13 a 15 años a trabajos ligeros siempre que éstos: a) no sean susceptibles de perjudicar su salud o desarrollo, b) no sean de naturaleza tal que puedan perjudicar su asistencia a la escuela, su participación en programas de orientación o formación profesional [...] o el aprovechamiento de la enseñanza

que reciben". Por lo tanto, el derecho internacional acepta que se realicen trabajos ligeros, bajo las condiciones enunciadas y a partir de los 13 años. ¿Entonces qué pasa con los niños indígenas menores de 13 años? ¿Es ilegal dejar que trabajen antes de los 13 años? Al ver la importancia que tiene el trabajo para su desarrollo, yo diría más bien que no permitir que trabajen es perjudicial para su bienestar.

III. Conclusión.

Al final, siempre volvemos a lo mismo: la aproximación monocultural – siendo dicha cultura la “occidental” – de la infancia.

En la actualidad, muchos niños y jóvenes indígenas comparten un sentimiento de “no pertenencia”, por sentirse excluidos de la cultura dominante y a la vez no conocer bien su cultura nativa. Como el sistema educativo no les permite conocerse a si-mismos y tampoco les facilita el contacto con los demás niños de cultura distinta, se sienten perdidos y no saben como identificarse; lo que es muy susceptible de afectar su salud mental, su bienestar, y finalmente su desarrollo.

Vimos como esa exclusión y discriminación se contemplaba también en otras ramas de la esfera pública, a saber la economía (acceso a las tierras y sus recursos) y la salud y atención sanitaria. Por eso, la mayor parte de los niños indígenas viven en la pobreza. Ahora bien, la educación, que constituye sin duda una puerta de salida de esa situación de pobreza, les está cerrada. De esa manera se repite el círculo vicioso.

Hay que romper con ello y abrir a estos niños el camino hacia la educación y proporcionarles los medios para preservar su cultura, y por lo tanto su identidad, para que puedan pretender a un futuro digno. Eso es el papel no sólo de los Estados, sino también de la sociedad civil.

BIBLIOGRAFÍA.

1) Monografías.

Willemien LE ROUX, *The Challenges of Change: a tracer study of San Preschool children in Botswana*, Bernard van Leer Foundation, Practice and Reflections n°15, The Hague, 2002.

Luis VILLORO, *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paídos, 1998.

Dionisio BOROBIO, *Familia e interculturalidad*, Universidad Pontifica de Salamanca, Salamanca, 2003.

Dominique HABİYAKARE, “Familia y cultura africana”, in *Familia e interculturalidad*, Universidad Pontifica de Salamanca, Salamanca, 2003

Anika RAHMAN, Nahid TOUBIA, *Female Genital Mutilation. A guide to laws and policies worldwide*, Zedbook, Londres, 2000.

Bettina SHELL-DUNCAN, Ylva HERNLUND, *Female Circumcision in Africa. Culture, controversy and change*, Lynne Rienner Publishers, Londres, 2000.

P.MEYER-BISCH, "Quatres dialectiques pour une identité", in *Les identités culturelles*, PUF, Paris, 2000.

Luís Enrique LÓPEZ, *Igualdad con dignidad – Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*, UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá, octubre 2004.

Javier DE LUCAS (coord.), *La Multiculturalidad*, Cuadernos de Derecho Judicial, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2001.

Pilar Trinidad NUÑEZ, *El niño en el derecho internacional de los derechos humanos*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 2002.

E. AYALA, R. DE LA CRUZ, A. KOWII, L. MALDONADO, G. ORTIZ, J. QUIMBO, G. RAMÓN, J. SANCHEZ-PARGA, J. C. TRUJILLO, A. WRAY, *Pueblos Indios, Estado y Derecho*, Quito-Ecuador, Corporación Editorial Nacional, 1992.

2) Artículos.

Centro de Investigación Innocenti de UNICEF *Asegurar los derechos de los niños indígenas*, *Innocenti Digest*, n°11, UNICEF, Florencia, 2004.

Natalie BONINI, "Les Maasai et l'école en Tanzanie" in *"Repenser l'école. Témoignages et expériences éducatives en milieu autochtones"*, *Ethnies* n°22-23, Survival International (France)/Peuples autochtones et développement, 1998.

Juan FORERO, "Désintégration - En Colombie, modernité rime avec suicide chez les ados indigènes", in *Courrier International*, n°783, 03/11/2005.

Yvon LE BOT, "Le rêve zapatiste" in *Il y a place dans le monde pour bien des mondes – La longue marche des peuples indigènes*, *Ethnies* n° 29-30, Survival International (France)/Peuples autochtones et développement, invierno 2003.

Jonson OLE KAUNGA, "Las experiencias de los pueblos indígenas con el sistema formal de educación: el caso de los pastoralitas kenianos" in *"Pueblos indígenas e educación"*, *Asuntos Indígenas* n°1/05, IWGIA, Copenhagen, 2005.

Rosa M. TRISTAN, "La maladie de Chagas et ses punaises maudites", in *Courrier International*, n°697, 11/03/2004.

Marianne WIBEN JENSEN, Editorial in *Pueblos indígenas e educación*, *Asuntos Indígenas* n°1/05, IWGIA, Copenhagen, 2005.

3) Instrumentos legales internacionales.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979.
- Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes, 1984.
- Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (C169) OIT, 1989.
- Convención sobre Derechos del Niño, 1989.
- Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño, 1990.
- Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, 1993.

4) Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

- Caso Comunidad Mayagna (Sumo) Awas Tingni, 31 de agosto 2001.
- Caso Masacre Plan de Sánchez. Reparaciones, 19 de noviembre 2004.
- Caso Comunidad indígena Yakye Axa, 7 de junio de 2005.

5) Otros documentos.

Day of General Discussion on the Rights of Indigenous Children, Comité on the Rights of the Child, 34th session, 15 September - 3 October 2003.

Erica-Irene A. DAES, "Las poblaciones indígenas y su relación con la tierra", *Prevención de discriminaciones y protección a los pueblos indígenas y a las minorías*, 2001, E/CN.4/2001/21.

Intervención Oral de Rodolfo STAVENTHAGEN en la 60ª sesión de la Asamblea General de Naciones Unidas, ítem 68, Nueva York, 19 de octubre de 2005.

UN Youth Unit, www.unhchr.ch/html/racism/indileaflet9.doc

UNICEF Comité español; www.unicef.es/contenidos/329

Sharing a World of difference – The earth's linguistic, cultural and biological diversity, UNESCO, Terralingua, WWF, 2003.

Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición, editado por Stephen Wurm, 2da edición, publicado por la UNESCO, 2001.

Child labour Guide, Manos Unidas <http://uk.oneworld.net/guides/childlabour>

"*La Infancia y la juventud*", Guía de Estudios, Human Rights Education Associates (HREA), <http://www.hrea.net/learn/guides/juventud.html#top>.